

Percepción sobre el logro académico y experiencias de tutoría en el Doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita

*Luis Medina Gual, Luz del Carmen Montes Pacheco y Juan Carlos Silas Casillas**

Resumen

La tutoría se ha convertido en una actividad fundamental en la formación de investigadores en posgrados. En este texto se describen la percepción del logro académico y las experiencias de tutoría a partir de la valoración, por medio de una encuesta, de cinco generaciones de egresados del Doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Respondieron 89 de 120 egresados, quienes perciben incremento en las competencias desarrolladas; percepción mayor en hombres, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y quienes tuvieron al mismo tutor en su proceso doctoral. El 44% publicó al menos un artículo relacionado con su tesis y el 70% realizó otro tipo de difusión. La fortaleza más evidente del programa es el modelo de tutorías y la debilidad, diferencias en criterios de evaluación de los tutores.

Palabras clave

Posgrado ¶ Educación superior ¶ Investigación doctoral ¶ Acompañamiento

Abstract

Tutoring has become a fundamental activity in the training of postgraduate researchers. This text describes the perception of academic achievement and tutoring experiences based on the assessment, through a survey, of five generations of graduates of the Interinstitutional Doctorate in Education of the Jesuit University System (SUJ). A total of 89 responded, who perceived an increase in the skills developed; greater perception in men belonging to the National System of Researchers (SNI) and who had the same tutor in their doctoral process. In addition, 44% published at least one article related to their thesis, and 70% made another type of diffusion. The most evident strength of the program is the tutoring model and the weaknesses and differences in the assessment criteria of the tutors.

Key words

Graduate education ¶ Higher education ¶ Research ¶ Mentoring

* Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, CDMX, México (luis.gual@ibero.mx) ¶ Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, Puebla, México (luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx) ¶ Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación, IITESO, Guadalajara, México (silasjc@iteso.mx).

Introducción

EN GENERAL, los programas doctorales, cuya primordial tarea es la formación de investigadores, implementan esquemas de tutorías dirigidos al desarrollo del trabajo doctoral de los estudiantes, por lo que las decisiones académicas y personales son relevantes, especialmente cuando se trata de programas interinstitucionales. La tutoría en y para la investigación educativa es el eje alrededor del cual gira la formación de investigadores en el programa doctoral en Educación del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), cuya gestión se realiza en cuatro sedes (Ciudad de México, Guadalajara, León y Puebla). La interinstitucionalidad recae con mucha fuerza en la gestión académica, pues se construye a partir de la participación de los cuatro cuerpos académicos y de las decisiones conjuntas de los respectivos coordinadores, relativas a los seminarios temáticos que se ofertan, las sublíneas de investigación que se reconfiguran en las convocatorias (cada tres años) y la conformación de comités tutoriales, entre otros aspectos relevantes para la formación de estudiantes de ese posgrado.

La tutoría en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE) del SUJ consiste en un proceso de acompañamiento permanente, estructurado como un modelo que tiene dos fases con valor curricular, una individual y otra colectiva. La primera se realiza desde el primer semestre, a través del trabajo académico con un tutor para el desarrollo del trabajo de investigación de cada estudiante, así como su formación. La segunda, se lleva a cabo a través de comités tutoriales, conformados por tres o cuatro estudiantes y sus respectivos tutores, cuya función es evaluar tanto de manera formativa, como sumativa, el avance semestral de cada trabajo.

En este punto, se deben mencionar dos términos característicos de la filosofía educativa de las universidades confiadas a la Compañía de Jesús y que permean el proceso de formación y tutoría de los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE): la *cura personalis* y el *magis*. Así, desde la *cura personalis* se refiere a poner atención a las necesidades individuales del estudiante y a los modos particulares de aprender, mientras que el *magis* alude a la búsqueda permanente de la excelencia académica y se traduce en el fomento al desarrollo más completo de las posibles capacidades individuales y la motivación para emplearlas al servicio de los demás (Béjar, 2019).

El modelo de tutorías, entonces, tiene dos dimensiones que caracterizan el tipo de acompañamiento como sellos del DIEE, una socioemocional (*cura personalis*) y la otra formativa (*magis*). La socioemocional se expresa porque el trabajo doctoral nace de los intereses investigativos del estudiante, no se impone de acuerdo con los proyectos del tutor, opción que corresponde a la recomendación de expertos

que aseguran que el tema de investigación debe apasionar para mantenerse en el proceso; claro que el trabajo debe embonar con alguna de las tres líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del programa. La dimensión formativa se expresa en la ayuda ajustada (Onrubia, 1999) que proporciona el tutor y los co-tutores del comité porque a partir de los avances logrados por cada estudiante, se establecen recomendaciones de cara a lo esperado en cada semestre, de tal manera que se puede afirmar que se establece una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979) y con base en ella, la diada estudiante-tutor establece una ruta de acción a seguir. Así pues, el modelo se ubica como proceso entre los polos inaceptables que caracteriza Martínez Rizo (2019) para la formación de investigadores, porque no es “entrenamiento de contenido preciso y enfoque técnico” (p. 360) con una visión simplista de la ciencia; pero tampoco es una lanzada “al terreno y aprender sobre la marcha” sin el andamiaje que los cursos pueden ofrecer y la noción clave pero simplista de la pura creatividad.

La dinámica de la tutoría, además, combina los componentes de la receta formulada también por Martínez Rizo (2019): los estudiantes leen y escriben mucho bajo una constante retroalimentación, se les recomienda dialogar con buenos autores de su campo de tal manera que lleguen a síntesis propias, se propicia el *ethos* de la investigación por la convivencia del grupo de trabajo; y la intención de la mayoría de los tutores para que sus estudiantes produzcan “obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen” (p. 365).

Podría afirmarse, entonces, que la calidad del programa del DICE está cimentada en el modelo de tutorías que acompaña con cercanía y rigurosidad a los estudiantes. Sin embargo, como afirma Campos (2019) para ir más “allá de los propósitos institucionales y de las vivencias cotidianas” (p.75), en este trabajo se construye un objeto de estudio relacionado con la trayectoria educativa, objeto que “no es directamente observable” (p. 75), a partir de describir la percepción del logro académico y las experiencias de tutoría con base en una evaluación de cinco generaciones de egresados del DICE. En este sentido, profundizar en la formación de investigadores educativos desde diferentes aproximaciones posibilita la formulación de mejoras en los programas de naturaleza investigativa.

La tutoría desde un marco amplio

La literatura profesional sobre la tutoría suele enfrentar algunos problemas de yuxtaposición de ideas y uso ambiguo de términos, por lo que se requieren precisiones conceptuales en torno al significado de la tutoría, asesoría y dirección de tesis, así como las prácticas que implican. El tema del fomento al desarrollo del

estudiante de posgrado, especialmente doctoral, tuvo un fuerte empuje durante la década de los 90 del siglo pasado en América del norte y posteriormente en los países latinoamericanos. Diversos autores han abordado el tema desde varias perspectivas y han ofrecido definiciones y caracterizaciones de las tareas y funciones de la labor tutorial.

Uno de los factores que ha impulsado la necesidad de estudiar la dirección de tesis y tutoría es el crecimiento que ha tenido la educación superior en términos del número de instituciones, programas de pregrado y posgrado y evidentemente de estudiantes y profesores. En el caso concreto del posgrado, el incremento de programas y alumnos inscritos ha detonado que se requieran más académicos entrenados tanto en su disciplina como en la formación de estudiantes-investigadores. Esto planteó serios retos a las instituciones, pues una cosa es dominar la disciplina, otra es generar conocimiento en la materia y una tercera muy diferente es tener las habilidades para formar estudiantes avanzados (De la Cruz *et al.*, 2010; Halse, 2011).

Ante la creciente cantidad de programas en el sistema educativo superior, la generación de conocimiento y la formación sólida se convierten en elementos de distinción. Un ejemplo mexicano es la pertenencia al ahora llamado Sistema Nacional de Posgrados que por años ha sido referente. Un programa que se distinga de los demás deberá tener un proceso formativo cuidadoso que redunde en obtención del grado siguiendo los procesos adecuados y en el tiempo estipulado; conformación de equipos de trabajo que redunde en producción conjunta de conocimiento entre estudiantes y de estos con sus profesores; y pertinencia social de los proyectos, entre otros elementos. Serán la organización del programa y la actuación de los académicos factores clave para ello (Cassuto, 2010; Ehrenberg *et al.*, 2010; Halse, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Kiley, 2011; Manathunga *et al.*, 2010; Marsh *et al.*, 2002; Sánchez Puentes, 2014).

Desde Sudamérica, concretamente en Argentina, Fernández-Fastuca (2018) diagramó la forma en que la orientación de tesis de estudiantes de doctorado se convierte en una práctica de formación. De la misma forma, la gestión de tesis, los talleres de tesis, el trabajo en el equipo de investigación y el proceso de publicación de artículos son mediaciones formativas importantes. Para Revilla (2017), el director de tesis debe asumir funciones de acompañamiento, orientación, motivación, evaluación, retroalimentación y gestión del conocimiento; que son indudablemente necesarias, pero se circunscriben al trabajo de investigación y parecen dejar de lado otros elementos relacionales e institucionales, como los que Lillis (1999) incluye en la “práctica institucional del misterio”. Para Lillis es evidente que muchos estudiantes de posgrado, especialmente quienes son la primera generación familiar

en la universidad, inician sus estudios sin conocer el *ethos* disciplinar o los usos y costumbres institucionales, por lo que deben ir descubriendo las prácticas casi por ensayo y error. Suelen tener comprensiones de lo que es el “producto escrito” en el posgrado diferentes a lo esperado por la institución o tener ideas imprecisas de las convenciones de lo que significa un ensayo, una síntesis o un resumen (por citar tres ejemplos), lo que ocasiona sinsabores frecuentes que pueden convertirse en causa de abandono de sus estudios. La institución, por su parte, suele asumir que los estudiantes, por el simple hecho de haber llegado al posgrado ya dominan esos aspectos, y solamente exige el dominio de las habilidades requeridas en el trabajo en la maestría o doctorado, pero no apoya el desarrollo de las habilidades de indagación, sistematización informativa y expresión académica oral y escrita.

En este sentido, el cuerpo académico adscrito a un posgrado suele centrarse en aspectos circunscritos al trabajo de director de tesis y deja de lado lo esperable para la figura del tutor. Gurr (2001) los planteó como: a) ofrecer apoyo a los estudiantes al inicio de sus estudios para elaborar su proyecto de investigación; b) guiar en la planeación de las distintas fases de la investigación; c) supervisar sus avances; d) auxiliar en la solución de problemas o imprevistos en la investigación; y e) apoyar en la interpretación de resultados. Por su parte, Hidalgo y Passarella (2009) realizaron una encuesta entre estudiantes de posgrado, quienes destacaron de entre una lista de características de un buen director de tesis su capacidad de leer los escritos del tesista y de escucharle; la discusión de los avances de trabajo y el esfuerzo por descentrarse y pensar desde la lógica del dirigido; será valioso su cabal conocimiento de los procedimientos teórico-metodológicos que conducen al armado de una tesis. Por otra parte, “de manera especular, la peor de las características de un director radicaría en la indiferencia o el autoritarismo de quien no respeta la perspectiva del doctorando” (2009, p.76).

Pese a que la figura del director tiene un claro foco en el producto de la tesis y el proceso para lograrla, sus funciones pueden extenderse hacia aspectos más personales, que le aproximan a la de tutor. En su texto seminal Brown y Atkins (1988) señalan once funciones, entre las que destacan la octava y la novena por tender hacia la tutoría:

1. **Director:** determina o ayuda a determinar el fenómeno a ser estudiado, así como el diseño metodológico; provee ideas para el trabajo de tesis.
2. **Facilitador:** provee el acceso a los recursos, organiza el trabajo de campo.
3. **Consejero:** ayuda a resolver problemas técnicos, sugiere alternativas.

4. **Profesor:** enseña técnicas de investigación y sistematización de la información.
5. **Guía:** sugiere rutas de escritura con datos, da retroalimentación sobre el progreso.
6. **Crítico:** pone en debate el diseño de investigación, de los borradores de los capítulos y de la interpretación de los datos.
7. **Quien da libertad:** “autoriza” al estudiante a tomar decisiones, apoya las decisiones.
8. **Quien brinda apoyo:** muestra interés por el crecimiento intelectual del alumno, discute ideas de los estudiantes.
9. **Amigo:** muestra interés en asuntos no necesariamente académicos del estudiante.
10. **Asesor:** verifica el progreso regularmente, monitorea el estudio, da retroalimentación sistemática, apoya la planeación del trabajo.
11. **Indagador:** examina los informes parciales, coteja con lo prescrito institucionalmente, confronta los avances presentados de modo oral.

El tutor, por su parte, cubre lo establecido para la dirección de tesis y lo trasciende. Para De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), la tutoría es una función docente que resulta muy útil para transitar de modelos centrados en la enseñanza, hacia modelos centrados en el aprendizaje. Se aleja del esquema dirigido al producto (tesis) y enfatiza el desarrollo de capacidades, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes. La tutoría propicia que los estudiantes desarrollen, mediante la ayuda de los tutores, capacidades abiertas y transferibles para hacer frente a situaciones complejas e inciertas y no sólo los requerimientos de la formación académica.

En este mismo sentido, para Calvo, Padilla y Perea (2004) la tutoría se trata de:

Una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación [...] es una acción complementaria cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de las inquietudes y aspiraciones profesionales [...] Una orientación sistemática para que el alumno supere sus rendimientos académicos, resuelva problemas escolares y fortalezca sus hábitos de trabajo, estudio, reflexión y convivencia social. (2004, p.3)

Los tutores amplían su impacto como directores de tesis al buscar que los estudiantes desarrollen el dominio del campo de conocimiento (profesión o disciplina) y orientar sobre cuestiones normativas y estructurales del programa de estudio en

momentos clave que involucran la permanencia y la obtención del grado (Deuchar, 2008; Price y Money, 2002; Shore *et al.*, 2008; Watts, 2008). Para involucrar a sus estudiantes en el “mundillo” disciplinar y académico, los tutores los impulsan a participar en eventos científicos, académicos o profesionales (congresos, coloquios, simposios) y los introducen en ambientes conducentes para la socialización con académicos consolidados, lo que permite proyectar a los estudiantes en el área (Sánchez Puentes, 2014; Weidman y Stein, 2003) o al menos favorecen la integración de los estudiantes a grupos de trabajo con la intención de promover su inclusión (Grevholm *et al.*, 2005).

Es evidente en todo caso que la tutoría no sólo se centra en la meta acordada con el estudiante de producir la tesis (Halse y Malfroy, 2010), sino que suma el proceso para lograrlo, el desarrollo de las capacidades académicas del estudiante, el perfeccionamiento de las habilidades de investigación y la toma de decisiones conducentes para ello e incluso la inmersión en el gremio académico, que Murphy *et al.* (2007) denomina como *acentos* en los modos de hacer tutoría: en la tesis, en la orientación profesional y en la orientación personal. El alto impacto de este trabajo tutorial requiere encuentros frecuentes y significativos entre estudiante y tutor (Heath, 2002) y entre los mismos estudiantes para intercambiar reflexiones.

Plan de estudios del DIEE

La primera generación de estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ inició en 2005. Las cuatro sedes operan con el mismo plan de estudios (DIEE, 2021a), que fue renovado en 2012. En ambos planes hay dos ejes formativos que concentran las asignaturas que corresponden al modelo de tutorías. El eje llamado de Asesoría, fase individualizada de la tutoría, es en donde se agrupan las asignaturas de Asesoría de Investigación I, hasta de Asesoría de Investigación VI, de primero a sexto semestre, de 6 créditos los tres primeros semestres y de 8 créditos los siguientes, la diferencia radica en el tiempo demandado para el trabajo tanto del tutor como del estudiante. El eje de Evaluación, fase grupal de la tutoría, es en donde se agrupan las asignaturas desde Seminario de Evaluación I (en segundo semestre), hasta Seminario de Evaluación VI (en séptimo semestre), todas de 2 créditos, en ellas se desarrolla la dinámica de acompañamiento de los comités tutoriales, especificada en el apartado anterior. Prácticamente el trabajo doctoral se desarrolla en esos espacios curriculares.

Adicionalmente, el plan de estudios contiene dos ejes más, que están al servicio de los dos ejes anteriores. El eje metodológico que agrupa tres cursos en los que se abordan conocimientos relativos a la naturaleza, características y tipos de

investigación en ciencias sociales y, particularmente, en el campo de la educación, con estrategias metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas. Y, el eje teórico en el que se agrupan: 1) el Seminario de Problemática Educativa (primer semestre) formulado para orientar la contextualización nacional e internacional de los objetos de estudio de la investigaciones de los estudiantes; 2) el Seminario de Temas Selectos en Educación (segundo semestre) en donde se abordan aspectos teóricos y éticos de la investigación educativa; y, 3) el Seminario de Especialización (quinto semestre) en el que se pueden abordar diversos temas, de acuerdo con las tendencias del campo educativo o con las necesidades de desarrollo de los estudiantes, particularmente este seminario está vinculado a procesos de movilidad externa. Este bloque de asignaturas tiene una gran flexibilidad, pues los estudiantes pueden decidir en cuál de las sedes acreditan los seminarios y tomar los de otras sedes en calidad de oyentes.

En total, el programa del DIEE consta de 18 asignaturas, repartidas en un sistema de 98 créditos, de los cuales 14 se liberan cuando el doctorante aprueba una especie de evaluación pre-doctoral a cargo de su tutor, un miembro de su comité tutorial y un sinodal externo de donde se derivan ajustes para mejorar el reporte final de la investigación doctoral (tesis) y así poder proceder a la obtención del grado a través del examen doctoral.

Por último, es preciso aclarar que el DIEE pertenece al Sistema Nacional de Posgrados (antes Programa Nacional de Posgrados de Calidad) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de nivel consolidado y tiene una eficiencia terminal “a tiempo” superior al 60 por ciento.

Metodología

La presente investigación tiene por objeto la percepción sobre el logro académico y las experiencias de tutoría a partir de una evaluación de egresados, todos titulados, del DIEE. Se entiende por *percepción* un tipo de conocimiento, que va más allá del acto perceptivo, meramente sensorial, pues implica la asignación de significados alrededor de una experiencia (Campos, 2019). Para las dos variables, experiencias de tutoría y percepción del logro académico, se tomaron datos de una encuesta especialmente diseñada para dichos egresados. La encuesta se aplicó durante el año 2020 a 121 egresados de cinco generaciones a través de una invitación enviada por correo electrónico en la que se les solicitaba acceder por medio de un software comercial llamado *SurveyHero*.

La encuesta contiene 50 preguntas cerradas y 10 abiertas. De las cerradas se preguntó sobre datos: demográficos (5), de escolaridad (9), condiciones laborales

previas al ingreso al programa (9), referidos a su ingreso y estancia en el programa doctoral (9), producción académica a partir de su paso por el programa (3), las competencias percibidas al ingreso (4) y al egreso del programa (4); y sus actividades académicas y de investigación a partir del egreso (7). Las preguntas abiertas se relacionaron con: debilidades y fortalezas del programa (2) y diseño e implementación del plan de estudios (8). Dado que el cuestionario es muy largo, en este apartado únicamente se presentan las preguntas referidas a las variables centrales en este reporte.

Sobre la percepción del logro de competencias, se pidió que calificaran, al inicio y al término del programa, las competencias relativas al desarrollo de proyectos de investigación de manera autónoma, en una escala del 1 al 10, donde 1 significa *competencia no desarrollada* y 10 *totalmente desarrollada*. Los ítems fueron:

- a. El dominio de las competencias metodológicas y técnicas para diseñar y desarrollar proyectos de investigación que cuente con un sólido fundamento teórico y cuya metodología sea consistente con el problema que se desea abordar.
- b. La capacidad para dirigir proyectos de investigación en el campo de su especialidad de acuerdo a las líneas de investigación que ofrece el programa.
- c. La capacidad de ofrecer información útil en la toma de decisiones relativa a procesos, programas, sistemas o políticas educativas.
- d. La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa.

Estas competencias fueron formuladas a partir del perfil del egresado el plan de estudios (DIEE, 2021b). Los resultados se procesaron con medidas estadísticas descriptivas.

Por otro lado, las experiencias de tutoría se identificaron a partir de cuatro preguntas abiertas:

- a. ¿Cómo describirías el trabajo que realizaste con tu tutor(a)?
- b. ¿Cómo describirías el trabajo que realizaste con tu comité (compañeros y tutores)?
- c. ¿Qué consideras que es lo mejor del doctorado?
- d. ¿Qué consideras que es lo más débil del doctorado?

La primera se analizó a través de un software que procesa densidad semántica (<https://wordart.com/>) y para las otras tres, lo mismo que para todas las respuestas

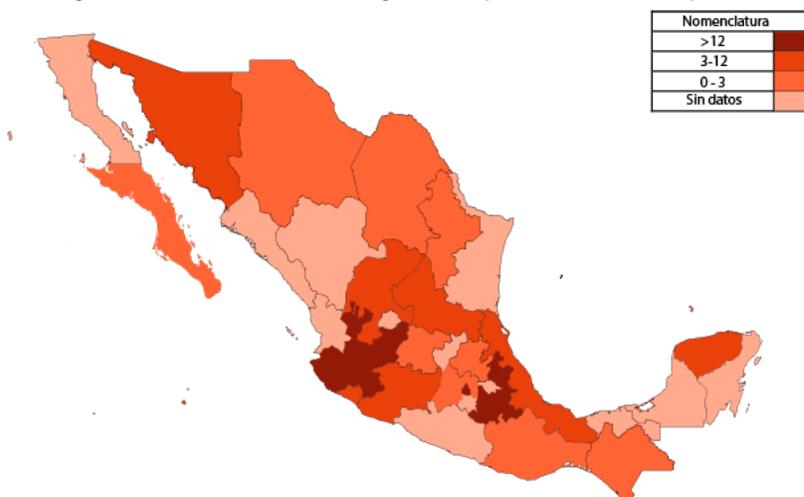
a preguntas abiertas, se realizó una categorización abierta a partir de las expresiones más representativas, se codificaron las respuestas, se hizo una reducción y, finalmente, se procesaron cuantitativamente para expresar la frecuencia de dichas expresiones.

Resultados

Para este análisis se exploró un total de $n=89$ casos que corresponden al 73.5% de los egresados del Doctorado Interinstitucional en Educación de cinco generaciones con fecha de ingreso desde el año 2005 hasta el 2015, quienes respondieron la encuesta. Del total de los respondientes, 23.6% son hombres y 76.4% mujeres; el 22% cursó el programa doctoral en la Ibero Ciudad de México, el 11% en la Ibero León, el 24% en la Ibero Puebla y el 43% en la sede de ITESO en Guadalajara.

Si bien el programa doctoral tiene sus sedes en cuatro ciudades del país, a lo largo de los años ha extendido su alcance recibiendo a estudiantes residentes en al menos dos tercios del territorio nacional, algunos de ellos son extranjeros. En la siguiente figura se pueden apreciar en términos de densidad, los estados de origen de los estudiantes que han egresado a lo largo de la existencia del programa. Como puede verse, la presencia es más densa alrededor de la ubicación de las sedes, sin embargo, también puede verse la presencia del programa a lo largo y ancho del país.

Figura 1. Distribución de los egresados por estado de la república



Fuente: Elaboración propia.

Dos factores que caracterizan al Doctorado Interinstitucional en Educación son la formación de investigadores de alta calidad y el seguimiento que se da a los estudiantes a través de los tutores asignados. De los egresados que respondieron el instrumento, 5.6% logró ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, al menos 21.5% dedica más de la mitad de su jornada laboral a actividades de investigación y 60.8% labora como docente. El 85.3% de los egresados reporta que tuvo al mismo tutor a lo largo de todo el proceso doctoral, lo cual tuvo un impacto positivo en su proceso de formación según los comentarios realizados en el análisis cualitativo. Entre las razones de estos cambios destacan: cambio de tema que requería a otro experto como tutor (cuatro menciones), quien fungía como su tutor dejó la universidad (tres menciones), accidente del tutor que imposibilitó seguir (una mención), distancia entre ciudades porque el tutor estaba en otra localidad (una mención) y dos casos en que la relación no fue constructiva y se tuvo que recurrir a otro académico del programa. Como puede verse, la mayoría de las razones es atribuible a dinámicas institucionales “naturales” y la minoría atañe a aspectos relativos a dinámicas personales.

De los respondientes, 44.6% aseguró haber publicado al menos un artículo como producto de su tesis tras haber concluido sus estudios. No todos comentaron cuál revista fue la que hizo la publicación. De entre las señaladas, mencionaron distintas revistas académicas arbitradas y/o pertenecientes al índice de revistas del CONACYT como *Perfiles Educativos* (UNAM) dos veces, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE) dos veces, *Revista de la Educación Superior* (ANUIES) dos veces y *Sinéctica* (Sistema Universitario Jesuita-ITESO) cinco menciones. Un dato relevante es que 70.7% de quienes participaron en el estudio señalaron haber tenido otro tipo de difusión de los hallazgos de su investigación doctoral. Se mencionaron fundamentalmente capítulos de libro, libros completos y memorias de congresos.

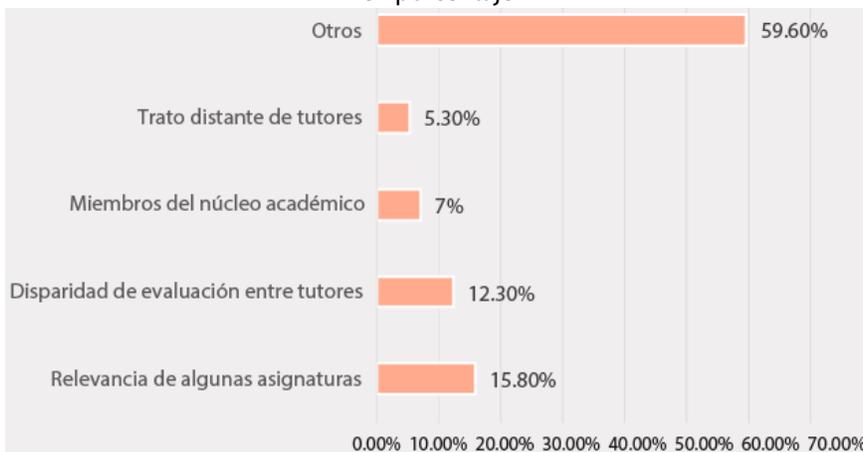
En lo que respecta a las preguntas abiertas sobre qué es lo mejor y lo más débil del doctorado, los egresados plantearon un número importante de aspectos. Sobre lo que ellos valoran como los más positivos se puede ver que sobresalen la forma en que se lleva a cabo la tutoría y la calidad del cuerpo académico. La suma de esos dos elementos es más de la mitad de las menciones. Un peldaño abajo se encuentran dos constitutivos importantes del doctorado: la interinstitucionalidad y un aspecto claramente relacionado, la integración de comités. La suma de estos dos es de 27% de las menciones, lo que quiere decir que los cuatro primeros elementos representan, a los ojos de los egresados, el núcleo duro del trabajo del DIEE. Desde luego, hay que poner mucho cuidado en la conformación de los comités, pues no es sencillo consolidar grupos que se integren perfectamente alrededor de una sola temática, por lo que se apuesta a campos temáticos. A continuación, se muestra la distribución de las principales fortalezas formuladas por los egresados.

Figura 2. Principales fortalezas del programa percibidas por egresados en porcentaje



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Principales debilidades del programa percibidas por egresados en porcentaje



Fuente: Elaboración propia.

En lo tocante a las debilidades que expresan los egresados, se identificaron dos fenómenos: 1) mayor dispersión en las opiniones, lo que significa más aspectos con

menor peso, y 2) la mención a su experiencia como fundamento de la opinión. En todo caso, cada opinión es importante y debe analizarse con detenimiento.

Los dos aspectos más señalados como debilidad por los egresados de las primeras generaciones, fueron la presencia de algunos cursos que no les fueron relevantes y la consideración de criterios diferentes entre los tutores en la etapa de retroalimentación colectiva. Estos dos significan un poco más de la cuarta parte de las menciones.

El resto de la Tabla se compone por elementos diversos que hay que analizar con detalle. El primero es que 7% no señaló debilidades, sino que aportó algunas ideas para la mejora como a) incluir más elementos de educación no-formal y no-escolar, b) usar las reuniones de los seminarios de evaluación para generar discusión académica sobre temas educativos transversales, c) fortalecer el apoyo para publicaciones conjuntas y d) convertir los cursos de metodología en comunes generacionales. Algunas de estas ideas ya se están concretando en las nuevas generaciones, como la organización de conferencias y conversatorios en donde exploran temas coyunturales y relevantes del contexto educativo.

En cuanto a la percepción sobre el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso, en donde los respondientes que se autoevaluaron en una escala del 1 al 10 en donde 1 significa *competencia no desarrollada* y 10 *competencia totalmente desarrollada*, el siguiente Cuadro muestra las valoraciones antes mencionadas. Como es posible advertir, en todos los casos los egresados mencionan un incremento importante en la percepción de sus competencias.

Cuadro 1. Medidas de tendencia central y dispersión de la percepción sobre el logro de competencias al inicio y al egreso del programa doctoral

	La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa		La capacidad para dirigir proyectos de investigación en el campo de su especialidad de acuerdo a las líneas de investigación que ofrece el programa		La capacidad de ofrecer información útil en la toma de decisiones relativa a procesos, programas, sistemas o políticas educativas		La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	
	Al inicio	Al egreso	Al inicio	Al egreso	Al inicio	Al egreso	Al inicio	Al egreso
n	89	89	89	89	89	89	89	89
Media	5.78	8.82	5.58	8.67	5.82	8.52	5.94	8.76
Mediana	6	9	6	9	6	9	6	9
Dev. estándar	2.42	1.86	2.62	1.89	2.40	1.90	2.36	1.88

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de analizar dichas percepciones se realizó una comparación de la percepción al egreso utilizando como variables de segmentación el sexo, el ingreso al SNI y la permanencia del mismo tutor a lo largo del programa doctoral.

En el primer comparativo se segmentó a la muestra por el sexo. En general, el promedio de las respuestas oscila entre 8 y 9 puntos independientemente del sexo de los egresados. Se destaca que los hombres tienen una tendencia a tener una percepción más alta en cuanto al logro de todas las competencias exploradas. Lo anterior se aprecia particularmente en la competencia relativa a la capacidad de generar nuevas interpretaciones o explicaciones a problemáticas educativas.

Cuadro 2. Diferencias en la percepción de logro de competencias al egreso del programa por sexo (Escala del 1 al 10)

	Sexo	Porcentaje de muestra	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	Hombre	23.5%	9.14	1.06	6.0	8.0
	Mujer	76.4%	8.72	2.04	0	10
La capacidad para dirigir proyectos de investigación en el campo de su especialidad de acuerdo a las líneas de investigación que ofrece el programa	Hombre	23.5%	8.86	1.06	7.0	10
	Mujer	76.4%	8.62	2.08	0.0	10
La capacidad de ofrecer información útil en la toma de decisiones relativa a procesos, programas, sistemas o políticas educativas	Hombre	23.5%	8.95	1.32	4.0	10.0
	Mujer	76.4%	8.38	2.03	0.0	10
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	Hombre	23.5%	9.10	0.99	7.0	10
	Mujer	76.4%	8.66	2.07	0	10

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo comparativo que se realizó, la segmentación se hizo a partir de quienes reportan pertenecer al SNI. En este análisis, se muestra que quienes pertenecen al sistema perciben un logro bastante alto en las cuatro competencias a diferencia de los que no pertenecen al sistema. El puntaje más bajo se encontró en la submuestra de quienes no pertenecen a dicho sistema, particularmente en la competencia que hace referencia a la capacidad de ofrecer información útil para la toma de decisiones en procesos educativos.

Cuadro 3. Diferencias en la percepción de logro de competencias al egreso del programa por ingreso o no al Sistema Nacional de Investigadores (Escala del 1 al 10)

	SNI	Porcentaje de muestra	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	SNI	5.6%	9.40	0.89	8.0	10
	No SNI	94.3%	8.79	1.9	0	10
La capacidad para dirigir proyectos de investigación en el campo de su especialidad de acuerdo a las líneas de investigación que ofrece el programa	SNI	5.6%	9.60	0.89	8.0	10
	No SNI	94.3%	8.62	1.91	0	10
La capacidad de ofrecer información útil en la toma de decisiones relativa a procesos, programas, sistemas o políticas educativas	SNI	5.6%	9.20	0.44	9.0	10
	No SNI	94.3%	8.48	1.94	0	10
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	SNI	5.6%	9.60	0.54	9.0	10
	No SNI	94.3%	8.71	1.91	0	10

Fuente: Elaboración propia.

Para el tercer y último comparativo se tomó como variable de segmentación la permanencia o no del mismo tutor a lo largo de la formación doctoral. En lo general, se muestra que quienes tuvieron al mismo tutor durante todo el programa tienen una percepción más alta en cuanto al logro de competencias. Este impacto se vio reflejado con mayor fuerza en la tercera competencia analizada que hace referencia a la capacidad de ofrecer información útil para la toma de decisiones en procesos educativos.

Cuadro 4. Diferencias en la percepción de logro de competencias al egreso del programa por seguimiento o no del mismo tutor (Escala del 1 al 10)

	Seguimiento del tutor	Porcentaje de muestra	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	Mismo tutor	85.3%	8.83	1.70	0	10
	Cambio de tutor	14.6%	8.77	2.71	0	10
La capacidad para dirigir proyectos de investigación en el campo de su especialidad de acuerdo a las líneas de investigación que ofrece el programa	Mismo tutor	85.3%	8.75	1.74	0	10
	Cambio de tutor	14.6%	8.23	2.6	0	10
La capacidad de ofrecer información útil en la toma de decisiones relativa a procesos, programas, sistemas o políticas educativas	Mismo tutor	85.3%	8.64	1.78	0	10
	Cambio de tutor	14.6%	7.77	2.38	0	9.0
La capacidad para generar nuevas interpretaciones o explicaciones sobre la problemática educativa	Mismo tutor	85.3%	8.86	1.74	0	10
	Cambio de tutor	14.6%	8.23	2.55	0	10

Fuente: Elaboración propia.

Como se mostró en los análisis anteriores, el seguimiento del tutor ha sido un elemento importante para el logro de las competencias que busca desarrollar el programa. Es por ello, que, como una exploración adicional se elaboró una nube de palabras con lo relatado por los egresados en relación con el trabajo realizado con su tutor. Las palabras que se destacan hacen referencia a la calidad percibida como atributo en dicha relación de trabajo conjunto, tales como “bueno”, “excelente” o “calidad”; además se identificaron palabras que aluden a un modo o manera de hacerlo, como “constante”, “exhaustivo”, “cercano” o “diálogo”.

Figura 4. Nube de palabras sobre la percepción de la relación con el tutor



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Una parte de la evaluación de egresados del DICE, aplicada en forma de encuesta, devela diferentes fortalezas y áreas de oportunidad del logro académico percibido y el proceso de tutoría. Por una parte, en cuanto al logro académico, la percepción comparada (al inicio y al egreso del programa) del desarrollo de competencias parece revelar que, en su conjunto, el programa ha sido eficaz en términos de promoción de aprendizajes. Lo relevante en este punto es ahondar, por una parte, en indicadores académicos como las publicaciones de los egresados o el ingreso al

SNI y, por otra parte, en las variables asociadas a la percepción del logro de dichas competencias. En la medida en que se promueva la publicación de artículos y presentación de ponencias, tanto el tránsito por el programa como al egreso, se abren posibilidades para que los egresados consideren su ingreso al SNI, sin olvidar que el factor laboral-institucional influye mucho en el desarrollo de dicha actividad y en los intereses para el ingreso al sistema.

Sobre la percepción del aprendizaje, destaca la relación que existe entre aquellos egresados que son parte del SNI y de aquellos que no tuvieron un cambio de tutor. Esto último, es de especial importancia porque hace patente la función de la tutoría y con esta, del acompañamiento de los estudiantes para el éxito en el trayecto académico. En estos dos segmentos, la percepción de aprendizaje es mayor que en sus opuestos. En el primer caso, es evidente que la continuidad en labores investigativas confirma y fortalece las competencias desarrolladas; y, en el segundo, hace pensar en que la continuidad de un mismo tutor refleja cierta estabilidad y anclaje de los aprendizajes desarrollados.

Al respecto destaca que, en los comentarios cualitativos sobre fortalezas, más de una cuarta parte se refieren a las tutorías como el elemento de mayor relevancia seguido de la calidad del núcleo académico y la interinstitucionalidad. Además de lo antes mencionado, los seminarios de evaluación y con estos, los comités también fueron mencionados como fortalezas del programa. Esto se ve reflejado en comentarios como: “Bastante bueno, un profesor que supo entenderme en todo momento y por demás, me orientó de manera excelente en todo el proceso”, “[El trabajo por comités] fue un trabajo basado en la generosidad y el respeto, dirigido al aprendizaje y crecimiento de todos”. En este sentido, la articulación de tutorías y seminarios de evaluación resulta ser el elemento con mayor reconocimiento por parte de los egresados. Esto hace eco con lo planteado por Calvo, Padilla y Perea (2004) sobre el papel de la tutoría como orientación sistemática alineada a su superación académica.

Por otra parte, también existieron algunas áreas de oportunidad. Lo interesante es identificar cómo es que los comentarios al respecto son muy heterogéneos. Sin existir un gran elemento identificado a través de los comentarios cualitativos. A pesar de lo anterior, dos elementos emergen a considerar para el trayecto de los estudiantes en el programa. Por una parte, la revisión de la relevancia de las asignaturas, que en su mayoría eran metodológicas; elemento que fue mencionado por 15.8% de los egresados. Sobre estos puntos se aclara que se encuentra en proceso una nueva revisión y actualización del plan de estudios y, por otro lado, se está tratando de aumentar la movilidad interna, fortaleza de la interinstitucionalidad, motivando a los estudiantes para que tomen los seminarios que se ofrecen en

las otras sedes, adicional al seminario de su sede, pues muchas veces se ofrecen con enfoques metodológicos diferentes, lo que puede ayudar a ampliar miradas y también a acercarlos a contenidos que tengan mayor relación con el tipo de proyecto doctoral de cada estudiante.

En cuanto a la diferencia de criterios de evaluación entre tutores por sedes emerge como segunda temática mencionada por 12.3% de los egresados. En este punto, habría que reflexionar sobre el nivel de uso de un manual con el que cuenta el programa, que se actualiza para cada generación y que contiene entre otros aspectos, especificaciones orientadoras sobre los avances esperados en cada seminario de evaluación. Es de notar que, aunque la evaluación que se privilegia es de tipo criterial, esto es con base en lo que se espera semestre a semestre, pero adaptado a las necesidades de cada proyecto de tesis doctoral, también es idiográfico porque se compara el desempeño del estudiante contra sí mismo en pos de la valoración de su crecimiento académico. En este sentido, una práctica que se está recomendando para las generaciones actuales y futuras es que se evite una evaluación de tipo normativo, en donde la evaluación de cada estudiante se fije con base en la comparación entre sus compañeros de comité.

Adicionalmente, la diversidad de criterios aplicados por los tutores en la evaluación, ciertamente refleja la heterogeneidad en la formación y experiencia de los investigadores, aspecto que puede enriquecer la calidad del programa, pero también puede generar malestar e inestabilidad en el proceso de acompañamiento de los estudiantes, por lo que, a lo largo de los años, los diversos grupos de coordinadores han enfatizado en la construcción colegiada de acuerdos sobre los criterios esenciales para cuidar tanto la calidad de los trabajos como el rigor en el proceso formativo, cuidando, en la medida de lo posible, la estabilidad emocional de los doctorandos. Tampoco se puede obviar que el mismo proceso formativo es en sí mismo desestabilizador.

El proceso de tutoría y los comités de evaluación, a partir de la evaluación de egresados, emergen como elementos de mayor relevancia para el logro académico en este programa doctoral, esto se refleja en comentarios cualitativos como: “Es el espacio en donde más aprendí”. Sin duda se plantean posibles retos, pero la articulación de la tutoría con el proyecto doctoral, desde las dos dimensiones (socio-afectiva y formativa), son dos características que, al lograr que el director asuma funciones de acompañamiento, orientación, motivación, evaluación, retroalimentación y gestión del conocimiento (Revilla, 2017) se plantean como nodales para el logro académico de los estudiantes doctorales.

Sobre la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores y la producción escrita, parece que el programa satisface medianamente la introducción al ámbito

de especialistas en investigación educativa, que tanto Sánchez Puentes (2014) como Weidman y Stein (2003) recomiendan como aspecto deseable en programas de esta naturaleza; medianamente porque ambos resultados se encuentran por debajo de lo esperado, especialmente la publicación de artículos relacionados con el trabajo doctoral.

A manera de cierre, es importante señalar que la tutoría, entendida como actividad esencial, dedicada no sólo a la culminación de un proyecto original de investigación que conduce a la obtención de un grado, sino también concentrada en el desarrollo de las habilidades académicas e incluso el cuidado de la persona, es un elemento medular en el impacto de un programa de posgrado. La asesoría/dirección de tesis es provechosa, sin embargo, es en realidad el primer peldaño de una escalera que involucra mayor cercanía entre tutor y estudiante. En este sentido, aspectos de la filosofía de las instituciones que conforman el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE) del sistema universitario jesuita (SUJ), como son la *cura personalis*, referida a aspectos de carácter socioemocional y crecimiento personal; y el *magis* relacionado con lo formativo, han demostrado ser valiosos y conceptualmente vinculados con los tres modos de hacer tutoría (Murphy *et al.*, 2007): centrados en la tesis, la orientación profesional y la orientación personal. Esto no quiere decir que todas las instituciones deben adoptar este esquema, al contrario, este es funcional al DIEE porque se acompaña de una manera establecida de proceder desde hace años, de tal manera que se ha instituido ya como rasgo cultural.

Desde luego hay que señalar algunos retos para el mejoramiento del modelo de tutorías, como el acompañamiento a nuevos tutores en el programa para mantener la dinámica y las intenciones del trabajo tutor-estudiante; la homologación de criterios de evaluación en la dinámica de los comités tutoriales, de cara a la construcción de significados comunes y no tanto a una estandarización; el fomento a la participación más activa de los estudiantes en los comités tutoriales para retroalimentar a sus compañeras/os; y el fomento de la escritura conjunta tutor-estudiante y estudiante-estudiante al interior de los comités.

Conviene, también, emplear estos hallazgos para reflexionar sobre cómo los programas de posgrado y sus esquemas de formación de investigadores, pueden desarrollar un sello propio con base en sus fortalezas.

Referencias

Béjar, M.O. (2019). *Pedagogía Ignaciana: origen y elementos*. Universidad Iberoamericana. Documento inédito.

- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Methuen.
- Calvo, A., Padilla, F. y Perea, M. (2004, 23 de junio). El manual para el tutor. [Conferencia] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría*. Colima, México.
- Campos, M. A. (2019). *Investigar la educación. El compromiso de saber*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigar-la-educacion-el-compromiso-de-saber>
- Cassuto, L. (2010). Advising the Struggling Dissertation Student. *The Chronicle of Higher Education*, 57(17), 51-53.
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu Hernández, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, vol. xxxii (130), 83-102.
- De la Cruz, G., Chehaybar E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (1), 189-209.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE). (2021a). *Plan de Estudios*. Sistema Universitario Jesuita. https://posgrados.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=10604149
- , (2021b). *Perfil de Egreso*. Sistema Universitario Jesuita. https://posgrados.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=10604349
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J. y Brucker, S. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.
- Fernández-Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo press. <https://www.teseopress.com/pedagogia>
- Grevholm, B., Persson, L.E. y Wall, P. (2005). A Dynamic Model for Education of Doctoral Students and Guidance of Supervisors in Research Groups. *Educational Studies in Mathematics*, 60(2), 173-197.
- Gurr, G. (2001). Negotiating the 'Rackety Bridge' A dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92.
- Halse, C. (2011). Becoming a Supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halse, C. y Malfroy, J. (2010). Retheorizing Supervision as Professional Work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.

- Heath, T. (2002). A Quantitative Analysis of PhD Students Views of Supervision. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 41-53.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). Tesisas y directores: Una relación compleja e irregular. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.74-102). Santiago Arcos.
- Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lillis, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En Jones, C., Turner, J., & Street, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 127-147). John Benjamins Publishing.
- Manathinga, C., Peseta, T. y McCormack, C. (2010). Supervisor Development through Creative Approaches to Writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46.
- Marsh, H., Kenneth R. y Andrew M. (2002). PhD Students’ Evaluations of Research Supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_nuevo_oficio_investigador_educativo_9786078714841.html
- Murphy, N., John B. y Linda C. (2007). Orientations to Research Higher Degree Supervision. *Higher Education*, vol. 53, 209-234.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauro, M. Miras, I. Solé y A. Zavala (Coords.) *El constructivismo en el aula*. (9a ed.) (101-124). Graó.
- Price, D. y Money, A. (2002). Alternative Models for Doctoral Mentor Organization and Research Supervision. *Mentoring & Tutoring, Partnership in Learning*, 10(2), 127-135.
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303.
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. 4ª ed. IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas>

- Shore, W., Toyokawa, T. y Anderson, D. (2008). Context-specific Effects on Reciprocity in Mentoring Relationships: Ethical implications. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1) 17-29.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Watts, J. (2008). Challenges of Supervising Part-Time PhD Students: Towards student-centered practice. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 369-373.
- Weidman, J. y Stein, E. (2003). Socialization of Doctoral Students to Academic Norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641-656.